

Las NTIC como herramienta en la enseñanza de la historia: propuestas para abordar la Edad Media

*por Ismael Andino; Cecilia Bello; Florencia Belvedere; Viviana Bula; María Chartier;
Maite Iglesias; Mariana Rodríguez Bobadilla*

Instituto de Profesores «Artigas», Montevideo, Uruguay
estudiantes.ipa.2012@gmail.com

Recibido: 01|04|2012 · Aceptado: 09|06|2012

Resumen

El presente trabajo pretende reflexionar sobre los desafíos que la sociedad atravesada por las tecnologías le presenta a las prácticas educativas. Para esto nos introduciremos en el contexto uruguayo y en el Plan CEIBAL específicamente, como ejemplo de una política educativa que busca acompañar la educación con la realidad actual.

Como futuros docentes de Historia, nos interesa profundizar en la educación *en y con* las tecnologías como alternativa didáctica para superar las dificultades pedagógicas que se plantean a partir de los obstáculos historiográficos que presenta la Edad Media.

Palabras clave

NTIC, sociedad de la información, sociedad del conocimiento,
Plan CEIBAL, enseñanza de la Edad Media.



ICTs as a tool in the teaching of history: Proposals to approach the Middle Ages

Abstract

This paper intends to reflect upon the challenges that society, crossed by technologies, presents to educational practices. For this purpose, we immerse ourselves in the Uruguayan context, particularly in «Plan CEIBAL», as an example of an educational policy that seeks to encompass education with today's reality.

As future History teachers, we find it interesting to go deeper into education *in and with* technologies as a methodological alternative to overcome the pedagogical difficulties that arise from the historiographical obstacles presented by the Middle Ages.

Keywords

NICT, information society, knowledge society, «Plan CEIBAL»,
teaching the Middle Ages.



1. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento

La relación entre educación y comunicación es un campo de estudio relativamente nuevo que puede abordarse desde múltiples enfoques. Aquí partimos de la base de que actualmente la educación vive un desfase con una sociedad que ha experimentado un conjunto de transformaciones en muy poco tiempo y que le propone algunos retos que deberá superar para seguir existiendo. La llamada sociedad de la información —término acuñado en la década del setenta del siglo XX— se caracteriza, según González Yuste (2000), por la explosión en la cantidad de información, la «cultura mosaico», la expansión de la industria cultural, la modificación de las coordenadas de tiempo y espacio y nuevas formas de interacción social. Más recientemente, se prefiere el término sociedad del conocimiento como alternativa utilizada en ámbitos académicos, considerándose que la idea de sociedad de la información está solamente relacionada con la de innovación tecnológica, mientras que la idea de sociedad del conocimiento «incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora» (Abdul Waheed Khan, en Rodríguez Brody-Alonso Rodríguez-Aguilar, 2011:19–20). Según Sandi «la diferencia entre información y conocimiento es que este último está dotado de significación» (Sandi, en González Yuste, 2000:185). En este sentido, «el conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad» (Abdul Waheed Khan, *ibidem*:19–20).

No obstante esta discusión, existe un cierto consenso acerca de las características de esta sociedad globalizada, identificándose su tónica en la irrupción de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). Tomamos la definición de González Soto y otros, quienes refieren a las NTIC como las tecnologías relativas al «conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información» (en González Yuste, 2000:183). En cada sociedad los sistemas de comunicación y los medios han modelado los mensajes, condicionando su percepción, sensibilidad y, en general, su cultura (Pérez Tornero, 2000). Actualmente, las «nuevas tecnologías» o «tecnologías avanzadas» se hallan presentes en todos los ámbitos de la vida, incorporándose a la cotidianeidad de tal manera que se han tornado invisibles y olvidamos frecuentemente la trascendencia que tienen para el funcionamiento de la sociedad. En el presente trabajo nos centraremos en cómo han afectado las NTIC al campo cultural, del conocimiento y la educación, el cual parece hallarse actualmente en un estado de incertidumbre y desorientación; en los desafíos que dichas tecnologías plantean a la educación formal, y en el sentido que debería darse a su integración en las prácticas escolares.

Si repasamos los últimos cincuenta años de la historia de la educación en el mundo occidental, podemos ver cómo la escuela no fue acompañando los cambios tecnológicos. La tecnología ha influido en el campo educativo de modo indirecto, es decir, no tanto por su propia incidencia en el interior de la escuela cuanto por sus efectos en el contexto general, pues el estudiantado vive en un entorno cada vez más determinado por ella (Pérez Tornero,

2000). Se hace patente que la institución escolar no está preparada para asumir estos cambios —y de hecho la renovación pedagógica ha sido escasa—, a lo cual se suma el hecho de que la escuela ya no detenta su tradicional monopolio de la instrucción y del saber. Los media «se han convertido en el nuevo soporte del conocimiento público», determinando la configuración de un «nuevo clima cognoscitivo y de aprendizaje» (Pérez Tornero, 2000:42–43): las competencias comunicativas y la relación con el saber son ahora distintas. Según McLuhan la sociedad se está quedando sin aulas, lo cual se debe principalmente, en opinión de Pérez Tornero, a que «las nuevas redes mediáticas —desde la televisión escolar hasta Internet— están penetrando en los centros educativos creando nuevos ambientes de percepción y construcción del conocimiento» (Pérez Tornero, 2000:45).

Entendemos estos cambios como uno de los fundamentos de la crisis que atraviesa actualmente la educación, que afectan a las currículas escolares, al rol del profesorado, al lenguaje, a los recursos técnicos, al modelo de valores y al sistema de socialidad (Pérez Tornero, 2000:49–50). Han sido diversas las actitudes ante los cambios; desde nuestra perspectiva, es necesaria una renovación pedagógica que se articule en varios ejes, entre los cuales la integración de las NTIC en el aula es más que necesaria y pertinente, aunque sin considerarla como la exclusiva solución a la crisis. La tensión entre escuela y medios, de profundas divergencias entre sí, ha ido acrecentándose y sólo recientemente se ha puesto en evidencia la necesidad de dejar de ver en éstos últimos una poderosa competencia de la primera. La escuela se ve obligada ya a superar la visión apocalíptica de los medios de comunicación, a abandonar su tradicional prejuicio contra los objetos de la cultura popular y reconciliarse con ellos, reconociendo el importante papel cultural que juegan no sólo para utilizarlos como herramientas en el aprendizaje (educación con tecnología) sino también para asumir un rol activo en la educación en tecnología, facetas que se ven implicadas íntimamente.

Entonces, nos interesa subrayarlo, el uso de las NTIC debe superar una mera visión tecnicista. La educación con y en tecnología debe perseguir, para nosotros, un fin de concientización sobre la realidad y de transformación social. Hoy ya no es tanto la escuela sino que son los medios masivos de comunicación los que transmiten la ideología hegemónica. El peligro reside en que estas nuevas fuentes de aprendizaje relevante extienden una ideología que pretende llevar al campo del conocimiento, las ideas y la cultura «el imperativo exclusivo del modelo de mercado libérrimo» (Pérez Tornero, 2000:45). Según Pérez Tornero (2000:44), ya no es posible desde la escuela garantizar ambientes controlados para el aprendizaje, sino que son los media los que, de una forma que tiende a la totalización, «se encargan de proporcionar la argamasa que requiere el tejido social contemporáneo».

Una pedagogía crítica del siglo XXI tendría como cometido el desentrañar el significado latente en las imágenes, sonidos y palabras con los que nos bombardean permanentemente, a fin de lograr una construcción autónoma y crítica del conocimiento. Como afirma Fecé (2000), la lectura crítica de los medios audiovisuales implica desmontar su aparente naturalidad, discutiendo su supuesta «transparencia», para poner en evidencia su presunción de verdad y su construcción de una determinada representación de la realidad. Además de un

análisis de las condiciones de producción de los mensajes multimedia desde distintas perspectivas (social, económica, política o estética), la utilización del mismo lenguaje mediático para producir mensajes por parte de los estudiantes les permitiría deconstruir mejor los productos audiovisuales que consumen, a la vez que facilitaría la apropiación activa de los contenidos que se están trabajando. Nos plegamos a la postura de dicho autor de que «la lectura crítica debería hacer consciente la relación entre experiencia y pensamiento» con el objetivo de «alterar la experiencia de lo conocido a favor del aumento de las posibilidades de la acción humana» (Fecé, 2000:142), destacándose entonces su dimensión política. Justamente, retornando a las ideas presentadas al comienzo de este artículo, consideramos, con González Yuste (2000), que el cometido de la escuela en esta sociedad reside en dotar de significación a la información para que sea un verdadero conocimiento que permita a los estudiantes acercarse a la realidad de forma más racional y así operar sobre ella con mayores niveles de libertad.

Si nos enfocamos en los aspectos más bien pedagógicos relativos al aprendizaje, Pérez Gómez (1992; 1995) plantea que la adquisición de conocimientos en la sociedad contemporánea (excluyendo a los sectores marginales) no tiene que ver tanto con la cantidad de información ya que, como es sabido, el exceso de la misma es lo que abunda, sino que debería hacerse foco en los sentidos que se le dan a esas adquisiciones. Sumado a esto, refiere a la formación como desarrollo de actitudes y capacidades tendientes a lo racional. Estamos de acuerdo en este sentido en cuanto a que la formación necesita ser pensada con la finalidad de incentivar, propiciar una actitud activa del estudiante, que implique una asimilación/transformación del conocimiento que se intenta transmitir. Agrega que el objetivo

«prioritario de la escuela para formar al ciudadano debe ser, a mi entender, provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar que cada niño/a ha adquirido de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo acrítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas, y de modo muy singular con los medios de comunicación, a lo largo de su vida cotidiana». (Pérez Gómez, 1992:32)

Creemos que esto puede ser aplicable a la temática presentada en este trabajo, ya que el uso de las tecnologías en la actualidad se encuentra incorporado a la cotidianeidad de estudiantes y docentes de determinados sectores sociales, sumado a que la apuesta es que se incorpore a la cotidianeidad de los sectores sociales de menores recursos, sin implicar un gasto extraordinario. Por eso nos planteamos su uso como un medio para acercar el conocimiento académico por intermedio de una herramienta asociada al conocimiento práctico y cotidiano. Queda en manos del docente presentar los contenidos de manera tal que impliquen para el estudiante un trabajo de asociación, reconstrucción y elaboración de la información y no una simple asimilación y repetición del conocimiento transmitido. Para ello es de suma importancia fomentar el desarrollo de las capacidades creativas, en el sentido de desarrollar un pensamiento autónomo y activo por parte del estudiante. No se trata sólo de incorporar el conocimiento cotidiano y vulgar en el aula, también deberá existir un movimiento hacia afuera de la sede áulica, un movimiento de retorno, es decir, que el conocimiento adquirido debe retornar a la práctica de los sujetos ya que es en esta medida que consideramos adquiere sentido para la vida de los mismos.

La participación del estudiante en la construcción del conocimiento es, a nuestro entender, uno de los pilares fundamentales para evitar posturas reproductivistas y clases magistrales. La forma en que interactuamos con los estudiantes en el aula, si buscamos que exista una transformación en el modo de funcionamiento general que no tienda a la reproducción (no sólo de los contenidos sino también en el sentido que lo plantean Bourdieu y Passeron [1977]) debe tender a lo creativo y a la solidaridad, al trabajo compartido, a la alteridad. De manera tal de no reproducir los modos de relacionamiento social en el aula, le damos importancia a la circulación de la palabra, ya que si la misma queda fijada a la figura del docente, estaríamos más cercanos al dogma que a una práctica democratizadora.

2. Las NTIC en la educación uruguaya: la implementación del Plan CEIBAL en Educación Media

Antes de continuar con la presentación de la propuesta de trabajo, se nos hace necesario situar al lector haciendo referencia a nuestra inserción institucional como estudiantes del Profesorado de Historia del Instituto de Profesores «Artigas» de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Desde allí pensamos nuestra práctica, tanto de estudiantes como de futuros docentes, dentro de una política educativa que nos es necesario presentar para la mejor comprensión de las inquietudes que nos motivan. La inclusión de la NTIC dentro del aula es un hecho relativamente novedoso, ante lo cual consideramos importante reflexionar sobre su utilidad como herramienta, y que no represente un obstáculo sino un facilitador. Abordaremos su aplicación en el estudio de la Edad Media como camino para intentar superar las dificultades que la enseñanza y el aprendizaje sobre este período conllevan, al menos en lo que respecta a la currícula del Ciclo Básico del Secundario en nuestro país.

Para ello tomaremos como base los trabajos parciales que realizamos en el año lectivo 2011 como parte de las prácticas de evaluación exigidas en el marco del curso de Historia Medieval y Temprano Moderna (correspondiente al segundo año de nuestra carrera), a cargo de la profesora Mg. Lourdes Peruchena. En los mismos elaboramos diversas propuestas sobre una unidad temática dada por la docente correspondiente al período en cuestión, centrándose cada trabajo en distintos ejes o hilos conductores.

La política educativa de Uruguay a la que hemos aludido tiene como puntal el proyecto llamado Plan CEIBAL,¹ elaborado y puesto en práctica durante el gobierno de Tabaré Vázquez a partir del 14 de diciembre de 2006, y que se enmarca en el proyecto global OLPC (One Laptop Per Child, una computadora por niño) nacido por iniciativa del fundador del Laboratorio de Medios del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts), Nicholas Negroponte, en enero del año 2005, y expuesto por primera vez en el Foro Económico Mundial en Davos, Suiza.²

En Uruguay, este proyecto se inscribe en el PEAID (Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital) y tuvo como meta universalizar, en el primer y segundo nivel del sistema educativo uruguayo, el acceso a la informática y a Internet. Como primer objetivo se propuso brindar una computadora portátil (XO) de manera gratuita a cada niño que asiste a

educación primaria pública a nivel nacional al terminar el año 2009, como también a todos/as sus docentes. En una segunda instancia, en el año 2010, el Plan se extendió a educación media, secundaria y técnico profesional.

La inspectora Shirley Siri (2009), coordinadora pedagógica del Plan CEIBAL, afirma que éste nace como proyecto político en el marco del Plan de Equidad del gobierno nacional con un gran impacto en lo social y una fuerte repercusión en la escuela. También destaca que, ideológicamente, el Plan CEIBAL recoge en su seno todos los principios que han sustentado la educación pública uruguaya a lo largo de su historia: igualdad de oportunidades, democratización, acceso a la información, socialización, e incorpora otros nuevos: trabajo colaborativo, alfabetización digital, aprendizaje virtual.

La «Propuesta Pedagógica para la Implementación del Plan CEIBAL en Educación Media» toma del «Proyecto Pedagógico del Plan CEIBAL» (destinado a primaria) los siguientes objetivos:

- a) brindar a todos los niños y sus respectivos docentes de las escuelas primarias públicas, acceso universal y gratuito a computadoras portátiles en pos de reducir la «Brecha Digital» en el país;*
- b) promover la justicia social al establecer las condiciones para que estos tengan igualdad de acceso a la información y posibilidades de comunicación;*
- c) favorecer la construcción de nuevos entornos de aprendizaje y la generación de un contexto propicio para que los niños uruguayos sean capaces de responder a las exigencias de la sociedad basada en la información y el conocimiento;*
- d) estimular la participación activa al poner a disposición de docentes y estudiantes, nuevas herramientas en procura de ampliar sus aprendizajes, aumentar sus conocimientos y desarrollar la toma de conciencia acerca de la importancia de la educación permanente».* (CEIBAL Educación Media. CES/CETP)

Con respecto al cumplimiento de los objetivos del Plan CEIBAL en educación media, los datos recabados hasta el momento, son escasos. El más relevante de los informes disponibles, al menos para obtener los datos que creímos pertinentes, es una encuesta telefónica realizada entre mayo y agosto de 2011 a 1200 docentes de educación secundaria y 1009 de UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) de todo el país.

Los resultados de la encuesta dejan a la vista varios indicadores. Dentro del cuerpo docente, el uso de computadoras y el acceso a las mismas como a una conexión de Internet es casi universal, y es en muchos casos una herramienta primordial para la planificación de las clases. Sin embargo, solamente el 20 % declara que utiliza de vez en cuando la sala de informática para trabajar con los alumnos, y tan solo el 10 % le da un uso habitual a las XO dentro del aula. En términos generales, el cuerpo docente observa la potencialidad de la informática como herramienta de trabajo, pero sólo a nivel personal y no de manera proactiva en la clase. La búsqueda de información, los procesadores de texto y las presentaciones son los recursos utilizados más habitualmente, pero en muchos casos quedan limitados al momento de planificación, priorizándose el uso de computadoras personales de los docentes sobre el de las XO del estudiantado.

En lo que respecta a la difusión de material didáctico y al planteo de actividades domiciliarias, cabe destacar que el uso de las tecnologías es mayor que dentro del aula, ya que alre-

dedor del 50 % de los profesores lo hacen varias veces a la semana. Entre quienes utilizan este recurso varias veces por semana o algunas veces al año, la inmensa mayoría está de acuerdo en que la implementación de las tecnologías en el trabajo de los estudiantes estimula su interés y su aprendizaje. Teniendo en cuenta este testimonio, que reafirma uno de los argumentos más fuertes sostenidos por quienes están a favor de la integración de las NTIC a las prácticas escolares, se creería que la implementación de las XO para trabajar en clase debería ser mayor o por lo menos creciente en el futuro. En tanto, dentro del cuerpo docente, aunque el 80 % y 75 % en secundaria y UTU, respectivamente, recibieron algún tipo de capacitación en el uso de las NTIC, se ve como necesario obtener una mejor capacitación en el uso específico de las aplicaciones de la XO dado que, si bien observan la potencialidad de las computadoras, experimentan inseguridad a la hora de manejarlas e incapacidad para explotar su uso pedagógico y sus herramientas didácticas.

En términos generales, y para llegar a una conclusión sobre estos datos, el uso de computadoras entre los docentes de todo el país es una constante, y la gran mayoría se muestra optimista respecto de la utilidad, funcionalidad y, sobre todo, potencialidad pedagógica para el incentivo y mejora del relacionamiento entre los alumnos y los contenidos curriculares. En muy pocos casos algunos profesores creen que no cambiará en nada la realidad educativa o el interés de los alumnos el acceder a un nuevo mundo didáctico con las XO. De cualquier manera, la realidad reflejada por esta encuesta deja en claro que mientras el cuerpo docente no sea ni se sienta capacitado para utilizar todas las potencialidades del Plan CEIBAL, las XO no van a ser ya un elemento poco más que decorativo dentro de las dinámicas de clase o, según el punto de vista de algunos escépticos que hemos consultado por fuera de esta encuesta, una moda pasajera.

3. Abordaje pedagógico de la Edad Media: obstáculos y desafíos

En el marco de la postura pedagógica que hemos presentado en este artículo, consideramos que la introducción de las NTIC en las prácticas áulicas, como un camino para acercar el conocimiento académico a los estudiantes a partir de herramientas prácticas y cotidianas, es un enfoque posible de ser aplicado a cualquier asignatura o temática dentro de la currícula de la enseñanza formal. Y entendemos que se trata de un camino que puede resultar muy enriquecedor para resolver las dificultades que suscita la enseñanza del período que nos ocupa.

En las tradiciones predominantes de enseñanza en nuestro país, es posible observar cierta tendencia a relegar el abordaje de la Edad Media. Dentro de los planes de estudio de enseñanza secundaria formulados por ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), para su estudio se reserva únicamente la última unidad en el primer año de ciclo básico, lo cual implica, en general, un tratamiento superficial del período o incluso un no abordaje del mismo. En caso de que el docente logre llegar a trabajar con este tópico dedicándole tiempo suficiente, los objetivos académicos propuestos en los programas se limitan al sistema feudal y la Baja Edad Media, centrándose en conceptos tales como feudalismo, burguesía y capita-

lismo, puesto que los alumnos indefectiblemente deberían comprenderlos para no dificultar el aprendizaje en los cursos posteriores.

Consideramos que una primera puerta de entrada para abordar los problemas con los que se enfrenta el docente a la hora de enseñar esta temática es analizar las dificultades historiográficas que presenta la Edad Media como período.

Identificamos como principal problema que atañe a lo pedagógico el planteo del historiador italiano Giuseppe Sergi (2001) cuando afirma que la Edad Media ha sido productora de lugares comunes que forman estereotipos que han perdurado hasta nuestros días. Es productora de representaciones e imaginaciones. El desafío radicaría, entonces, en lograr unificar la Edad Media imaginada con la realidad de la investigación histórica. Nos encontramos frente a un período en torno al cual se han formado diversos estereotipos altamente integrados al imaginario colectivo, al punto que, tal como plantea la historiadora Régine Pernoud:

«No hay día en que no se oiga alguna reflexión del tipo: “ya no estamos en la Edad Media” o “es una vuelta a la Edad Media”, o “es una mentalidad medieval”. Y esto en toda clase de circunstancias: para recordar las reivindicaciones de un sindicato, o para deplorar las consecuencias de una huelga, o cuando uno se ve llevado a emitir ideas generales sobre la demografía, el analfabetismo, la educación». (Pernoud, en Mejía, s/d.:9)

Siguiendo el planteo de Sergi, la Edad Media funciona como «un otro lugar», que puede ser valorado como positivo o negativo. Mirándolo como «un otro lugar» negativo se destaca la pobreza, el hambre, la peste, los abusos de los latifundistas sobre los campesinos, las supersticiones populares, la corrupción del clero, etc. En cambio, mirándolo como «un otro lugar» positivo vemos torneos, elfos, hadas, caballeros fieles, etcétera.

Consideramos relevante remitirnos a los orígenes de estas representaciones antagónicas, teniendo en cuenta los intereses de cada época que han dado lugar a su formación. El autor Marco Vinicio Mejía (s/d), en su artículo «La Edad Media, un “invento” historiográfico», señala que el propio término que designa a este período es una creación de los hombres del Renacimiento, con el objetivo de exaltar la antigüedad clásica y su propia época, presentando de manera peyorativa y descalificadora a la Edad Media, considerada apenas como un período de transición entre los anteriormente mencionados. Sergi, adhiriendo a esta idea, sostiene que los intelectuales humanistas tendían a adjudicarle una imagen «oscura» a la Edad Media, basándose en la dureza de los últimos tiempos de dicha época, denominados vulgarmente como «crisis del siglo XIV».

«Al mirar el pasado ve en primer lugar lo más cercano, después el pasado reciente, e imagina espontáneamente todos los siglos anteriores parecidos a ese pasado reciente (...) Fue arbitrario para los humanistas (...) imaginar los siglos del VIII al XIII parecidos en todo al escenario apocalíptico determinado por las pestes y las hambrunas del siglo XIV». (Sergi, 2001:19–20)

Por otro lado, siguiendo el análisis de Vinicio Mejía, los orígenes de la concepción «positiva» e idealizada de la Edad Media se remontan al siglo XIX, con el Romanticismo, el cual encontrará en la misma las raíces de los Estados-nación que buscaba exaltar.

¿Tiene sentido que durante diez siglos el mundo no haya cambiado en nada? ¿Es posible que el espíritu humano se haya adormecido por completo durante todo un período de la Historia y que la humanidad se haya mantenido en tinieblas desde el esplendor romano hasta que alguien encendió una luz en el Renacimiento? La Edad Media se nos presenta como un agujero negro del cual de manera confusa emergen los hombres renacentistas. Mil años homogéneos donde no pasa nada más que guerras y sustitución de papas y reyes por otros que no hacen más que continuar eternos enfrentamientos caballerescos sin explicación. Si se piensa con detenimiento por un sólo segundo esa idea, cualquiera dudaría que esa haya sido la verdadera Edad Media. La generalización en la que está inmersa tanto la realidad como la mentalidad medieval es un completo sinsentido y no permite encontrar explicaciones lógicas (y menos aun históricas) al proceso de la humanidad.

En muchos casos, los estereotipos reproducidos a lo largo del tiempo no se limitan solamente a una simplificación errónea de la realidad medieval, sino que responden a una exageración de una supuesta estática propia de dicha realidad. Los cuentos de hadas que hemos escuchado desde niños representan también, de modo folclórico, los temores, las realidades convertidas en mito y las diferentes respuestas mágicas que los mismos hombres medievales le daban a su entorno.

Todos los estereotipos de la Edad Media, consolidados a lo largo del tiempo, e instalados en el imaginario colectivo, en la prensa, el cine, la literatura, cobran vida en el aula al momento de enseñarla.

«E, dal punto di vista squisitamente didattico, questo “medioevo traumatico” crea una questione paradossale e difficilissima: come si può insegnare un periodo storico che convive con la sua falsa immagine, così inestricabilmente, che il falso si sovrappone al vero, e attiva un gioco di specchi e di rimandi, che forse è impossibile (...) sciogliere?». (Brusa, 2005)

Siguiendo el planteo de este autor y retomando la idea inicial de este apartado, las múltiples representaciones acerca de la Edad Media son en definitiva un problema historiográfico que, según Brusa, se debe o al mal funcionamiento entre el vínculo de la comunidad y el historiador, o a fallas académicas. Este problema historiográfico atañe específicamente a la enseñanza, ya que en muchos casos resulta difícil separarse de estas representaciones o imaginaciones, o ahondar en ellas, para de esta manera lograr una comprensión del período en su verdadera complejidad, de acuerdo a lo que aspira la ciencia histórica y también la Didáctica de la Historia. Con esto nos referimos concretamente a que existe en general una tendencia a permanecer en el terreno de los estereotipos, sin lograr un mayor nivel de profundidad, y de esta manera, más o menos voluntariamente, a reproducirlos y a consolidarlos.

Conforme a este análisis, sostenemos que es necesario plantearse como objetivo para el abordaje de esta temática, la introducción al aula de los estereotipos presentes en los estudiantes (y también en los docentes), para problematizarlos, desarticularlos, y luego dotarlos de nuevos sentidos. Consideramos que un enfoque interesante, que puede ayudarnos a pensar junto con nuestros estudiantes para lograr este objetivo, es el sugerido por Le Goff, quien sostiene

que aún nos encontramos inmersos en la Edad Media, ya que en nuestra sociedad actual es posible descubrir herencias medievales tales como la nación, la universidad, la ciudad, los derechos de los sujetos, la conciencia, etc. «La verdad es que nuestras sociedades hiperdesarrolladas siguen estando profundamente influidas por las estructuras nacidas en el Medioevo» (Le Goff, 2005:3).

Enmarcamos esta propuesta pedagógica en nuestro planteo inicial de la necesidad de la introducción de las NTIC en la educación formal, por un lado, como una ruta de acercamiento al conocimiento académico a través de una herramienta propia de su universo cultural y de su cotidianeidad, superando la tradicional tensión entre escuela y medios y, por otro —debido a que la introducción de la tecnología nos permite trabajar en base a los mensajes multimedia que recibimos—, para deconstruirlos y dotar de sentido dicha información. En el caso específico de esta temática, las NTIC nos dan la posibilidad de adentrarnos en los estereotipos de la Edad Media presentes en el imaginario colectivo, y desarticularlos para lograr una comprensión de dicho período que supere el nivel de las imaginaciones y representaciones y lo aborde en su verdadera complejidad.

4. Vías de integración de las NTIC al aula

A continuación presentamos tres propuestas generales que incorporan el uso de las NTIC en la enseñanza de la Edad Media y que, evidentemente, pueden ser aplicables a otros procesos históricos. Como en todas las temáticas, las propuestas didácticas pueden ser tan variadas como docentes existan, y no es nuestra intención en este artículo detallar un programa de trabajo específico ni seleccionar un material en concreto, sino simplemente plantear ideas para un abordaje que intente superar las dificultades mencionadas, de acuerdo con la postura pedagógica a la que adherimos.

Con respecto al trabajo en clase, señalamos que el mismo es pensado desde lo que entendemos como «resolución de problemas» o, como señala Meirieu (2001:143), una «situación en espera de sentido». No se trata de la formulación por parte del docente de preguntas, ante las que el estudiante debe elaborar una respuesta en un sentido lineal y concreto; por el contrario, la formulación de un problema a ser resuelto implica la puesta en juego de estrategias que conllevan el uso de múltiples aprendizajes (razonamiento, asociación, niveles de abstracción). El desafío para el docente es llevar adelante una propuesta mediante la construcción de diferentes recursos didácticos que puedan concretizar no sólo la transmisión de contenidos académicos, sino también una forma de operar.

4.1. Trabajo con videojuegos y material filmográfico

Como señalamos al referirnos a las dificultades que presenta la Edad Media dentro del aula, uno de los principales obstáculos desde el punto de vista historiográfico y también pedagógico, es la existencia de ciertos estereotipos fuertemente integrados al imaginario colectivo. En

una propuesta didáctica de abordaje de la Edad Media tendiente a dotar de nuevos sentidos estas representaciones, consideramos como un interesante camino para el trabajo en el aula, la introducción de videojuegos y material filmográfico. La elección de este tipo de recursos puede ser fundamentada por diversas razones: en primer lugar, contemplar las necesidades de una educación que se adapte a las características de la sociedad actual, expuestas anteriormente; desde un punto de vista pedagógico, comprendemos que, al existir distintos estilos de aprendizaje, el introducir material audiovisual y lúdico puede resultar más accesible para ciertos estudiantes debido a las ventajas gráficas que supone. Asimismo, consideramos que otra de las ventajas que ofrecen estos recursos es la posibilidad de ingresar en el universo cultural de los estudiantes: nos referimos a que lo verdaderamente enriquecedor en este tipo de propuestas es seleccionar materiales que resulten familiares para ellos.

Existen múltiples filmes o series televisivas conocidas por los estudiantes que permiten seguir este enfoque ya que, o presentan una imagen de la Edad Media distorsionada, o nos acercan a períodos ficticios que en el imaginario colectivo se confunden con la Edad Media propiamente dicha. En el primero de los casos encontramos elementos o representaciones tales como el castillo, la doncella, los caballeros, que se pueden encontrar en películas como la saga de Shrek. En el segundo de los casos, encontramos ejemplos de esos escenarios ficticios tales como en *El Señor de los Anillos* y *Harry Potter*. Lo mismo ocurre con los juegos electrónicos, ambientados en la Edad Media pero en los cuales, al igual que en las películas, se incluyen elementos ficticios que terminan confundiendo con la realidad histórica. Dentro del marco actual de la tecnología, esta idea se ve incentivada por los diferentes juegos electrónicos. Actualmente existen muchísimos juegos supuestamente ubicados en la Edad Media que se limitan a la construcción de un ejército que va a la batalla con otro ejército sin tener un motivo, sin desarrollo histórico, sin sustento ideológico (ni siquiera la necesidad), sólo por la propia dinámica del juego. Suele presentarse a la Edad Media como un escenario repleto de caballeros, espadachines, torres y castillos pero casi vacío de aldeanos, de trabajo de la tierra, con una nobleza que sobrepasa por mucho numéricamente a sus propios siervos, una sociedad que se para sobre una base económica inexistente y sin ningún tipo de sustento religioso. Se apunta con esta propuesta a lograr que los estudiantes trabajen en un ámbito de reflexión y resignificación de estos materiales, que les permita seguir disfrutando de los mismos, aunque distinguiéndolos de los procesos históricos.

Todo el trabajo realizado con elementos audiovisuales puede ser un arma de doble filo, y es necesario tener especial cuidado en la selección de materiales. En muchos casos se puede dejar de lado algún tipo de historia concreta por no representar una verdadera problematización de la Edad Media, pero en esas cintas, si los recortes y las selecciones se realizan adecuadamente, se pueden encontrar muy buenas herramientas para ejemplificar o situar a los alumnos en un mundo que creen conocer a fondo pero que, en verdad, desconocen.

Para poder pensar una realidad diferente a la actual y situarse en un lugar desconocido es necesario pensarlo a través de imágenes. En muchos casos las dificultades en la comprensión de los temas en historia se debe a que estamos hablándoles a los estudiantes sobre un espacio en

negro, un mundo del cual no conocen imágenes. Pensar es representar en imágenes mentales una idea, es imposible humanamente pensar sin representar el pensamiento en imágenes, y es aquí donde una simple escena de una película, tenga estereotipos o no, es útil. La representación de una aldea, la vestimenta de los aldeanos, la muralla, la ciudad en contraposición al castillo, la iglesia, miles de imágenes que situadas en la trama de la película pueden estar repletas de dragones y hadas, pero seleccionadas de buena manera permiten mostrarles a los alumnos cómo era el espacio sobre el que se está hablando.

3.2. Espacios educativos virtuales: foros

Uno de los múltiples usos que se le puede dar a las nuevas tecnologías en el aula es la implementación de sitios de intercambio en la web. Un ejemplo tanto para Historia Medieval como para cualquier otra materia puede ser la construcción de un foro o un aula virtual en Internet. Cualquiera de los dos sitios son espacios restringidos para un grupo específico el cual su administrador conforma. De esta manera, el docente como administrador y creador del sitio, podrá invitar a sus alumnos vía web a formar parte de este espacio. La implementación estaría planteada como espacio paralelo al aula, donde fuera del horario de clase tanto profesor como alumnos puedan intercambiar información y comentarios.

Los diferentes espacios dentro de estos sitios en Internet, de fácil acceso, creación y manejo, permiten plantear actividades, compartir documentos, y hasta crear una base de datos virtual. De esta manera, la participación de los alumnos como constructores de su conocimiento y sus herramientas estaría mucho más incentivada y asegurada. Cualquier estudiante, mediante una exploración individual de la web, podría compartir información útil (ya sea documentos, mapas o recursos audiovisuales) con el resto de sus compañeros de clase y con el propio docente.

Dentro de los espacios de foro se podría dar lugar a diferentes debates o discusiones sobre los temas más variados concernientes a la materia, planteándose como actividades o surgiendo de modo espontáneo.

Hay que tener en claro, en cualquiera de los casos, que utilizando esta herramienta es necesario construir, junto al grupo, una visión crítica de las diferentes fuentes y la diversa información que podrían obtener de Internet, para que mejoren cada vez más su capacidad para seleccionar lo verdaderamente útil y pertinente para la materia.

Como espacio por fuera del centro de estudio, las dinámicas pueden ser de las más variadas, desde proyectos a largo plazo a ejercicios puntuales individuales o debates en base a la información seleccionada para trabajar.

Específicamente, en el caso de las XO, existe una red de trabajo que no necesita siquiera de la conexión a Internet, pero que debe trabajarse en pequeños grupos, siempre dentro de la clase.

Un ejemplo interesante para resolver la problemática de la lejanía entre los estudiantes y el objeto de estudio propio de Historia Medieval sería el de una cacería de indicios. Con el foro o el aula virtual como espacio de intercambio, y si cada estudiante puede buscar su propia información, la actividad estaría planteada de modo individual, cada uno de los participantes

del sitio web deberá buscar diferentes indicios del Medioevo en el mundo actual. Fotos de catedrales, nombres de calles, monumentos, rasgos culturales que se mantengan hasta la actualidad, dichos, transmisiones orales, todo lo que mantenga un contacto con ese mundo aparentemente tan lejano.

En nuestra región podría parecer un poco más difícil que en el resto del mundo porque no vivimos una Edad Media como tal planteada desde los parámetros del feudalismo europeo (aunque culturalmente tengamos los mismos indicios), y para eso las NTIC nos dan una nueva posibilidad de acceso a la información. Muchos sitios históricos, museos, lugares de interés de todo el mundo, tienen en sus páginas de Internet lo que se conoce como «recorridos virtuales». Estos recorridos son reconstrucciones, mediante fotografías o mediante imágenes 3D de los lugares específicos. De este modo se puede, por ejemplo, pasear por la mezquita de Córdoba o recorrer las calles de cualquier poblado medieval. Los mapas satelitales de varios sitios web tienen aplicaciones por el estilo y permiten quedar inmerso en un lugar donde la Edad Media y el mundo actual conviven perfectamente.

3.3. El uso del chat en el aula: ejercicio de roles

La intención en esta propuesta es seleccionar un medio lúdico que permita a los jóvenes situarse en el lugar del otro histórico, y se pretende con esto trabajar la alteridad. El ejercicio de roles genera, a través de la comprensión de un sujeto de la época, el entendimiento de su contexto, mentalidades, motivaciones, entre otros. Si bien los ejercicios de roles ya son propuestas conocidas en el ámbito educativo, lo novedoso aquí radica en su adaptación a las NTIC, por las diversas posibilidades que nos brindan. El soporte necesario para llevar a cabo este ejercicio se remite a cualquier aplicación informática que permita el intercambio simultáneo (chat, e incluso la creación de su perfil de Facebook de los diversos protagonistas seleccionados).

El objetivo de este trabajo se condice con nuestra intención de que las tecnologías no sean utilizadas en el aula de modo ilustrativo, sino de manera operativa. Como dijimos al comienzo, estamos muy habituados a que los recursos didácticos tecnológicos sean utilizados como procesador de texto, buscador de imágenes, de información, lo que además, implica, una subutilización. Lo que se intenta con este ejercicio es el uso complejo de las nuevas tecnologías, que el recurso sea utilizado como forma de aprender a pensar críticamente.

Un posible ejemplo de ejercicio de roles consistiría en proponerles a los estudiantes dividirse en grupos de trabajo. Cada grupo tendrá asignado por sorteo un actor involucrado al proceso histórico, y cuya identidad no deberá revelar a los demás grupos. La lista de personajes y sus características serán conocidas por todos los estudiantes. El fin del ejercicio es adivinar qué personaje le correspondió a cada equipo, y para esto deberán comunicarse virtualmente a través de una ventana común. El docente puede participar como moderador del juego, introduciendo preguntas que apunten a las mentalidades. Por ejemplo: ¿cuáles son sus sueños, sus aspiraciones? ¿Qué los impulsa? ¿A qué le temen? Dentro de las ventajas que presenta esta

propuesta, se encuentra la posibilidad de uso de la misma como una extensión del tiempo pedagógico (fuera del aula), y también de incluir tanto material como escrito como de otro tipo (videos, imágenes, sonido, etcétera).

4. Conclusiones

Una de las causas de la actual crisis de la educación formal puede residir en que la escuela no ha sabido adaptarse a las nuevas formas en que se construye el conocimiento, las cuales se vinculan en gran medida con la manera en que los mass media condicionan la comunicación y la cultura y, en consecuencia, la forma de percibir y aprehender la realidad de nuestros estudiantes. Teniendo en cuenta que las NTIC están integradas a nuestra cotidianeidad y que constituyen uno de los pilares de la actual política educativa del Uruguay, entendemos que la discusión ya no puede eludir la cuestión de su incorporación o no al aula, más aún, no puede postergar la etapa de darle sentido a dicha incorporación. El uso de las NTIC dentro de un proyecto pedagógico crítico como parte de los recursos didácticos aplicados al mismo implica un desafío para las prácticas actuales y para los futuros docentes en la medida en que se propongan superar una mera visión tecnicista para pasar a considerarlas herramientas en la promoción de un pensamiento crítico, herramientas imprescindibles para la transformación social.

Este abordaje permitirá, en principio, superar la tradicional tensión entre la cultura de la escuela y la que transmiten los medios de comunicación. Se logrará de esta manera integrar en el aula, mediante una utilización significativa de herramientas que se plantean como centrales en el siglo XXI, la realidad cotidiana de los estudiantes, apostando a promover una reflexión crítica sobre la información que compone dicha realidad, así como un análisis y resignificación de la misma, que se vuelque en su práctica como sujetos capaces de incidir en el mundo. En este sentido, nos planteamos una educación con y en las tecnologías, de manera que el estudiante adquiera la competencia para descifrar—deconstruir los distintos contenidos informativos por los que se encuentra bombardeado en la cotidianeidad propia de la sociedad de consumo. Estamos convencidos de que sólo en la medida en que los individuos promueven estas prácticas de procesamiento crítico de los mensajes mediáticos que la sociedad de la información podrá transformarse en una verdadera y equitativa sociedad del conocimiento.

Un enfoque con estas características sitúa al estudiante como centro de las prácticas educativas y contribuye a desarrollar un eje que consideramos medular en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es la participación activa del estudiantado en la construcción del conocimiento. Además, atiende a la formación escolar no sólo en cuanto a los contenidos sino más bien respecto de una determinada forma de operar en y sobre la realidad. Tanto el docente como la institución educativa en general deben acompañar esta transformación de las prácticas mediante la implementación de políticas más abarcativas que sustenten y respalden las acciones en el aula de manera coherente, evitando fragmentaciones dentro de la institución.

En cuanto a la enseñanza de la historia, y específicamente de la Edad Media, presentamos la introducción de las NTIC al aula como una propuesta para resolver las dificultades que

plantea la enseñanza–aprendizaje de las temáticas y problemas de dicho período histórico. La información cotidiana trasladada al ámbito educativo, en el caso de la Edad Media, posibilita el trabajo con aquellos estereotipos instalados en el imaginario colectivo, y su deconstrucción y resignificación, acorde a lo planteado anteriormente. Es en esta línea que pensamos las tres propuestas didácticas presentadas para el trabajo en el aula.

Para concluir, y puesto que consideramos que la nuestra es una propuesta abierta, dinámica, esperamos que sean bien recibidas en la comunidad educativa y, principalmente, nos importa muy especialmente señalar que, si hubiera colegas que las consideraran adecuadas para llevarlas a la práctica en sus grupos, nos comunicaran las características y los resultados de dicha experiencia (mediante la dirección electrónica que hemos incluido) para compartir y debatir dicho producto de modo de optimizar o a diversificar la propuesta.

Notas

¹ CEIBAL es el acrónimo de «Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea» y representa además un símbolo del país, su flor nacional, el ceibo.

² La idea original de distribuir computadoras a los niños fue de Seymour Papert (Dr. en Matemáticas de origen sudafricano) hace 40 años, basado en el constructivismo de Jean Piaget.

Bibliografía

Aguaded Gómez, J.I. (2000). «La educación sobre televisión. Propuestas para la utilización didáctica del medio televisivo en la escuela.» En Pérez Tornero, J.M. (comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Brusa, A. (2005). «Un prontuario degli stereotipi sul Medioevo.» *Quaderns Digitals*, n° 37, marzo. Valencia.

Cyranek, G. (ed.). (2011). *Ceibal en la sociedad del siglo XXI. Referencias para padres y educadores*. Montevideo: UNESCO. En <http://servicios.ceibal.org.uy/wp-content/uploads/2011/06/CEIBAL-en-la-sociedad-del-siglo-XXI-UNESCO.pdf>

Fecé, J.L. (2000). «Lectura crítica de medios audiovisuales.» En Pérez Tornero, J.M. (comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.

González Yuste, J. L. (2000). «Variables de la educación en comunicación.» En Pérez Tornero, J.M. (comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.